

Vicente, María Eugenia

Realidades socio-ocupacionales: El caso del campo profesional de las Ciencias de la Educación

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

5 al 7 de diciembre de 2012

CITA SUGERIDA:

Vicente, M. E. (2012) Realidades socio-ocupacionales: El caso del campo profesional de las Ciencias de la Educación [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2498/ev.2498.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Realidades socio-ocupacionales: el caso del campo profesional de las Ciencias de la Educación

*A 100 años de la fundación de la carrera de
Ciencias de la Educación en Argentina.*

María Eugenia Vicente
IdIHCS / CONICET, UNLP.
mevicente@fahce.unlp.edu.ar

Introducción

En Argentina, el campo profesional se funda en 1914 con la creación de la Carrera y Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata; y con ello se consolida un espacio de intervención educativa: "Se está frente a saberes que se aplican en la formación profesional de los docentes y que servirían para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo" (Novoa: 1997, 250).

No obstante, Romaní y Zaragoza (2008) y Ventura Blanco (2005) y Trilla Bernet (1992) en España; Navarrete Cazales (2008) en México, Jaramillo (2012) y Villa (2009) en Argentina acuerdan en señalar la década de 1970 como el momento en que el campo profesional de las Ciencias de la Educación comienza a ser reconfigurado. A partir de ese momento se desligan las Ciencias de la Educación de la docencia como opción principal de ejercicio profesional, presentando intereses académicos muy diversos. La enseñanza y formación docente, en tanto ámbito de actuación original, ha quedado reducido al mismo tiempo que intenta reconstituirse a partir de espacios emergentes: "el campo específico de las Ciencias de la Educación se ha construido históricamente como un desprendimiento por fuera del sistema educativo, de la propia profesión docente" (Testa y Spinosa, 2009: 96).

A casi 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina (en 1914), nuestro interés por conocer y analizar la configuración de las trayectorias profesionales de los graduados a la luz de la reestructuración del campo ocupacional desde la década de 1970 ha dado origen a la investigación "Trayectorias profesionales en Ciencias de la

Educación: estrategias y prácticas de los graduados en la reconstrucción del campo profesional en Argentina, a partir de la década de 1970”. En esta comunicación presentamos los primeros avances del trabajo de campo donde se expone la siguiente información:

- 1) Los trabajos: primer y último cargo, y sus correspondientes formas de acceso.
- 2) La distribución socio-territorial: lugares de origen, lugares de residencia actual, migración por estudio, qué ofrece el territorio en términos de opciones culturales.
- 3) Las elecciones a lo largo de las generaciones: ocupación/profesión de los padres, formación de los graduados, formación de los hijos de graduados.

Respecto del **recorte temporal**, se seleccionaron los años desde 1970 a 2005 debido a que es a partir de la década del 70 que el campo ocupacional comienza a diversificarse, y hasta 2005 para tener un margen de mínimo seis años desde el egreso.

En relación con el **instrumento de recolección de datos**, se trata de una encuesta estructurada en cinco ejes: I) datos generales (año de graduación, lugar de residencia y procedencia), II) estudios III) situación familiar, IV) consumos/preferencias culturales, y V) trabajo.

En relación con la **población**, se trata de 934 graduados en Ciencias de la Educación de la UNLP. Dicha institución fue elegida por un criterio fundacional, es allí donde se abre la carrera por primera vez en Argentina.

Como en esta comunicación se exponen los avances de un trabajo de campo que actualmente se está desarrollando, la **muestra** aquí presentada es de 70 graduados que contestaron la encuesta hasta este momento. La muestra confirmada de graduados es de 102 (el total de quienes accedieron a responder la encuesta), correspondiente al 13% aproximadamente del total de egresados por cada década.

Trabajos y formas de acceso

En este apartado se presentan los datos sobre el primer trabajo y el último o actual (a septiembre de 2012) para los graduados de cada década. Diferentes estudios y la bibliografía nos indican cuáles son los espacios emergentes o en qué consiste la diversificación de espacios tradicionales,

pero en esta ocasión inicialmente nos interesa rescatar, si la hay, la diversificación de espacios en este conjunto particular de graduados. Para ello, el Cuadro 1 fue diseñado en función de grados de formalización de los espacios de trabajo. En un extremo tenemos la docencia en los diferentes niveles educativos, y en otro extremo la educación en cárceles, barrios, museos y penitenciarías. Pasando por asesoría, capacitación y gestión en sistema educativo, y asesoría, capacitación y gestión para instituciones o grupos de personas por fuera de la institución educativa. Esta distinción es producto de la elección de un determinado criterio para definir qué es lo formal y qué es lo no formal en los espacios laborales de educación. Para ello, retomamos los primeros aportes sobre el tema referidos a Coombs (1976), quien indicaba que a partir de 1970, el desarrollo de la educación no formal ha crecido rápidamente. La educación no formal no es un sistema separado de educación en el mismo sentido que lo es la educación formal, con su estructura diferente, de partes relacionadas y coherencia interna. Por el contrario, la educación no formal es una etiqueta que involucra a una variedad de actividades educativas organizadas fuera del sistema formal que intentan servir a las necesidades identificadas de un subgrupo particular de cualquier población. Las necesidades de estos grupos son extremadamente diversas, se extienden mucho más allá de las habitualmente atendidas por las escuelas oficiales o colegios. Presenta una mayor flexibilidad, versatilidad y adaptación que la educación formal para atender las diversas necesidades de aprendizaje de cualquier tipo de persona. En esta distinción reconocemos a los grupos implicados en la educación, por ello nuestro continuo va desde alumnos en edad escolar hasta presidiarios, habitantes de barrios y visitantes de museos, pasando por legisladores, trabajadores en empresas, en organismos y en hospitales.

Avanzando en la construcción del criterio para definir cómo serán presentados los datos sobre los espacios de trabajo de los graduados a lo largo de estas décadas, retomamos los aportes de Trilla Bernet (1992) quien reconoce el criterio estructural a partir del cual la educación formal y no formal ya no se distinguirían por su carácter escolar o no escolar (en referencia al criterio metodológico), sino por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado, de la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos. Utilizando este criterio, la distinción entre lo formal y lo no formal es una distinción administrativa, legal. Lo formal es lo que así definen en cada país y en cada momento las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema

educativo graduado y jerarquizado resultante. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede pasar luego a ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro. De esta manera, reconocemos a la docencia en instituciones educativas como prácticas reglada, enmarcada en actividades laborales reconocidas claramente como cargos, donde la entrada y salida al trabajo mantiene una serie de requisitos y normas, guiados por un conjunto de oferentes y demandantes. Por el contrario, en los espacios referidos a educadores en cárceles, hospitales o asesores museográficos educativos no existe una determinada regulación que señale los requisitos y normas a cumplir en dichos espacios de trabajo.

De esta manera, a través del grado de regulación de los espacios y de la población que atiende, presentamos los siguientes espacios de inserción laboral, el primer y último trabajo por graduados:

Cuadro 1. Trabajos a lo largo del tiempo: primeros (1º) y últimos trabajos (UT).

Cargo	1970		1980		1990		00/5	
	1º	UT	1º	UT	1º	UT	1º	UT
Docencia en universidad	5	9	4	15	6	18	7	21
Docencia en ISFD	2	8	3	13	3	7	6	23
Docencia en secundaria	1	0	2	5	1	2	0	7
Docencia en primaria	1	0	1	0	0	0	1	0
Capacitación para instituciones educativas	0	0	0	3	1	0	1	1
Maestra recuperadora/OE	0	0	8	1	3	3	2	3
Asesor pedagógico en escuelas y equipos curriculares	0	2	0	3	0	6	0	4
Investigación	1	1	1	1	0	2	0	3
Gestión y tutoría en campus virtual	0	1	0	2	0	1	0	0
Capacitador para sist. Educativo	0	0	1	2	0	1	0	0
Gestión en escuelas y universidad.	0	5	0	6	0	3	0	0
Capacitador para empresas y organismos (ministerios, policía)	0	0	1	3	0	1	1	4
Consultor en universidad	0	0	0	2	0	0	0	1
Consultor en organismos	0	0	0	0	0	3	0	0
Gestión en ministerios y programas	0	1	0	2	0	4	1	1
Tallerista en programa de divulgación de las ciencias	0	0	0	1	0	0	0	0
Asesor pedagógico procuración general de la corte	0	0	0	1	0	0	0	0
Educador en hospital	0	0	0	1	0	0	0	0
Educador y asesor en museos	0	0	0	0	0	2	0	0
Educador en cárcel	0	0	0	0	1	1	0	0

Educador en barrios							1	1
Evaluador Programa Ministerio de industria								1

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los espacios laborales a lo largo del tiempo, se observan tres cuestiones, en primera instancia a medida que pasa el tiempo desde 1970 a la actualidad (2005) se observa una mayor diversificación en los espacios de trabajo. Los graduados en 1970 tienen una fuerte presencia en los espacios de docencia para la universidad, los institutos de formación docente, las escuelas secundarias y primarias, como así también en gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas. Los graduados en 1980 trabajan no sólo en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, sino en consultoría y capacitación para empresas y organismos estatales, de tallerista en programas de divulgación de las ciencias y educador en hospitales. Los graduados de 1990 mantienen sus trabajos en docencia para el sistema educativo, preferentemente universidad y los institutos de formación docente, junto a la gestión y el asesoramiento, a los que se suman los de gestión de programas estatales, capacitación para el mundo del trabajo, educadores y asesores en museos y en cárceles. Para quienes se graduaron entre el 2000 y el 2005, continúan fuertemente presentes en la docencia en universidad e institutos terciarios, como así también en los espacios de asesoramiento pedagógico y curricular para instituciones educativas. A estos espacios se suman los de educador en barrios y evaluador de programas para ministerio estatal (industria).

Encontramos un solo espacio laboral el que claramente con el paso del tiempo ha ido perdiendo presencia: el de orientador educativo o maestro recuperador. Dato que coincide con la investigación de Villa, Martín y Pedersoli (2009) que reconocen a este espacio como residual debido a que desaparece con el tiempo y con la reestructuración del campo laboral.

En segundo lugar, existe una diversificación de espacios a partir de los graduados de la década de 1980 particularmente. Quienes egresaron en la década de 1970 comenzaron su inserción laboral en la universidad, en institutos de formación docente y en secundaria, y aún lo mantienen. No encontramos la presencia de estos graduados en espacios por fuera de aquellos fundacionales de la carrera de Ciencias de la Educación. En cambio, los graduados desde 1980 al 2005 se hacen presentes en diferentes espacios y atendiendo a públicos diversos.

En tercer lugar, la presencia de los graduados egresados entre 1980 y 2005 en espacios de trabajo por fuera del sistema educativo no va en detrimento de su presencia en la docencia. Más bien, se mantiene una fuerte presencia en las universidades, institutos de formación docente y escuelas secundarias a cargo de las aulas. Esto confirma que hay una diversificación de espacios, y no necesariamente un desplazamiento.

Retomando los criterios expuestos inicialmente para discriminar entre espacios formales y no formales, la idea de institucionalización o de regularización nos advierte que la práctica docente es una práctica formal en contraposición a prácticas educativas que se relacionan con trabajos no necesariamente docentes (de enseñanza) y donde el graduado es quien se acerca a las diferentes instituciones (al hospital, al ministerio, a la empresa, al museo), y no el sujeto quien se acerca a un aula, y aquí hay un cambio importante de forma de hacer la práctica (que ahondaremos con las entrevistas semi estructuradas de la segunda parte del trabajo de campo), pero que ya no tiene que ver con disponer o preparar, artificialmente, un espacio y una práctica destinada al aprendizaje de los sujetos; sino con la práctica de no alterar lo más posible el espacio en el que se desarrolla el sujeto, y es a partir de la situación propia del sujeto, que la práctica educativa intentará potenciar, guiar y mejorar las condiciones de aprendizaje no necesariamente escolares, sino aprendizaje para el trabajo, aprendizaje para consumos culturales (popularización de las ciencias), aprendizaje para mejorar la situación en privación de la libertad o de quienes aguardan en una sala de espera de un hospital, como así también en trabajo de concientización y mejora de las condiciones de vida de una persona.

Retomando la idea de los espacios “institucionalizados”, aquellos que regulan las interacciones que se dan debido a la existencia de demandantes y oferentes, hay normas, procedimientos y regulaciones para ingresar y desvincularse del espacio. O por el contrario, carecen de ello. Para ello, en el Cuadro 2 se muestran los trabajos actuales o últimos que tienen los graduados recibidos en estas cuatro décadas y las formas de acceso a cada trabajo:

Cuadro 2. Tipos de espacios laborales y sus formas de acceso.

Trabajo	1970		1980		1990		00/5	
	C/S	T	C/S	T	C/S	T	C/S	T
Docencia en sistema educativo	17	2	34	1	26	4	46	9
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	0	1	4	6	3	7	1	6
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	0	2	6	2	2	1	6
Gestión y consultoría para sistema educativo.	2	6	4	4	1	3	0	0
Gestión y consultoría sistema no educativo	0	0	0	2	1	4	1	1
Educadores en cárceles, hospitales, museos y barrios	0	0	0	1	0	2	1	0
Total	19	9	44	20	33	22	50	22

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las formas de acceso a los trabajos, encontramos que hay mayor regularización cuanto más formal es el cargo, esto es, la institucionalización de ciertas prácticas educativas se relaciona justamente con aquellas iniciales, para las que la carrera de Ciencias de la Educación fueron fundadas.

También encontramos que donde habría competencia o mayor grado de oferta, allí se hace presente la regulación, justamente por la complejidad creciente de las interacciones que, desde 1960 se viene gestando con la ampliación del acceso a la educación.

Entonces, allí donde hay competencia, donde hay un espacio institucionalizado, las formas de acceso se relacionan con mecanismos de selección y concurso (se incluye acto público). Por el contrario, en aquellos espacios denominados nuevos o emergentes encontramos como forma principal de acceso por la trayectoria de los graduados, esto incluye por contactos y recomendaciones. Los capitales que entran en juego o aquellas estrategias desarrolladas para lograr ciertos trabajos a lo largo de las trayectorias, serán analizados más adelante cuando se lleven a cabo las entrevistas en profundidad. Por el momento nos interesa rescatar la opción de “trayectoria” en contraposición a cualquier mecanismo o proceso de selección regulado.

Los graduados acceden a los espacios de docencia en todos sus niveles del sistema educativo a través de las selecciones o concursos docentes. Las prácticas de gestión y asesoramiento pedagógico, como la capacitación para instituciones educativas comparten ambos mecanismos de

ingreso tanto por selección o concurso, como por trayectoria. Respecto de los espacios educativos que tienen un mayor alcance a los distintos sectores de la población (ciudadanos en general) y que exceden los límites de las instituciones educativas (tales como ministerios, dependencias estatales, sector productivo, etc.), se accede por trayectoria. Cuando decimos trayectoria nos referimos al conjunto de saberes, experiencias, redes sociales, recomendaciones que contribuyen a acceder a un espacio de trabajo diferente a las formas de selección tradicionales. En los últimos tiempos, “el viejo acuerdo pedagógico organizado por el programa institucional se ha roto y la carga de trabajo se ha visto desplazada hacia los individuos” sostiene Dubet (2007: 19). Los mecanismos formales de selección o concurso docente se relacionan con las instituciones educativas, aquellas que forman docentes, aquellas que demandan docentes para sus clases, y para las cuales hay aparatos administrativos estatales que gestionan y administran estos intercambios. En relación con la idea de “trayectoria”, las formas de acceso están puestas sobre el sujeto, y de qué manera pone en juego aquellas experiencias, prácticas y contactos sociales para lograr ocupar posiciones en determinados espacios. En esta instancia, “el régimen de justificación pasa entonces de la institución al individuo” (Dubet, 2007: 20). Implica que se hace presente la necesidad de convencer a los individuos de la validez de la acción profesional, ya que no descansan sobre un sistema de creencias implícitas e iguales para todos. Para nuestro caso, consideramos la posibilidad de que los graduados, aún con fuerte presencia en el ámbito de la docencia, desarrollen estrategias de inserción laboral en otros lugares, y esas estrategias no sólo tienen que ver con las formas de acceso sino también con la necesidad de construir la demanda social de la profesión en lugares donde no hay una demanda explícita, donde no hay cargos por ocupar, donde las reglas no son del todo claras, pero al mismo tiempo está la posibilidad de armar la demanda (por ejemplo, el diseño de actividades o materiales para quienes están en una sala de espera en un hospital).

Al mismo tiempo, los datos nos indican que conforme pasan las décadas, hay una importante concentración de graduados en los espacios de docencia y si recordamos que el ingreso a estos cargos es por selección, se comprende que se mantiene una importante competencia por ocupar dichos espacios. En este punto retomamos una discusión que Tenti Fanfani ha planteado desde hace unos años cuando describe las configuraciones de la profesión docente y las condiciones actuales de su ejercicio (2005, 2009), señala que en la actualidad el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación

de los docentes (la formación en el nivel superior, de licenciatura, incluso maestría y doctorado) sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio. Este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos sindicatos que expresan al colectivo de los “trabajadores de la educación”. La disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas. Para el caso específico de las Ciencias de la Educación podemos reconocer que ante el escenario complejo de intereses y mecanismos de regulación de la práctica docente la posibilidad de ingreso a espacios débilmente o ausentes de regulación no sólo podría ser movilizado por la construcción de la demanda por parte de los graduados mismos, sino para neutralizar la competencia, o mejor dicho, en espacios donde no hay una demanda clara, y ésta queda en manos del propio oferente, las lógicas de la competencia cambian, no se trata ya de sumar puntajes docentes para ingresar a la docencia, ni acrecentar el CV con antecedentes, sino de cambiar de lugar al que el graduado quiere ingresar o de tipo de práctica educativa que piensa desarrollar, aún sin dejar la docencia como espacio de inserción laboral. Y aquí, por lo menos, la importante cantidad de docentes en disciplinas específicas de graduados de diversos profesados desaparece, cuando el otro ya no es más un alumno sino un trabajador, cuando el lugar de trabajo no es un aula acondicionada para el fin de la enseñanza graduada, sino el lugar mismo que habita el ciudadano, y cuando la tarea ya no es más la de dictar clases sino la de diseñar materiales o visitas, o folletos. Y en este punto los graduados en Ciencias de la Educación marcan la diferencia respecto de otras profesiones dedicadas a la educación. De alguna manera, continúan buscando monopolizar en diversas acciones pedagógicas lo que alguna vez fue en la formación de docentes.

La distribución de graduados desde la mirada socio-territorial

En este apartado presentamos los datos sobre los lugares de procedencia, donde viven actualmente y el consumo cultural de los graduados. Para ello primero avanzaremos en una definición de territorio que nos permita explicar las migraciones producidas por los graduados, y los lugares donde finalmente eligieron vivir. A partir de allí, y bajo un supuesto que une la idea

de nivel de escolarización y consumo cultural, intentaremos pensar los consumos culturales de los graduados en clave territorial.

El territorio es una construcción social que expresa relaciones entre diferentes sectores (Estado, tercer sector, sector productivo, de servicios) instituciones (municipios, instituciones educativas, hospitales, bancos, etc.) y actores sociales. Constituye un conjunto organizado de actores y recursos que interactúan dialécticamente, una realidad en permanente movimiento de territorialización, donde se conjugan procesos de apropiación y dominio, de subordinación y de resistencias activas que desarrollan los grupos sociales en un contexto determinado (Radonich, Trpin y Vecchia, 2009). De aquí que en el Cuadro 3 nos interesa mirar quiénes se movilizaron del interior a la ciudad de la Plata para estudiar y quiénes de los graduados son de La plata, como así también en qué lugares viven actualmente los graduados de las diferentes décadas.

Cuadro 3. Lugares de procedencia de quienes (muestra) se graduaron en Ciencias de la Educación de la UNLP entre 1970 y 2005.

Lugar de origen	Lugar de residencia actual					Totales
		1970	1980	1990	00/05	
Interior	Interior	0	2	1	3	6
	La Plata y alrededores	0	1	4	8	13
	Grandes ciudades extranjeras	0	1	0	1	2
La Plata	Interior	0	0	0	0	0
	La Plata y alrededores	10	17	12	9	48
	Grandes ciudades extranjeras	1	0	0	0	1
Totales		11	21	17	21	70

Fuente: elaboración propia

De 70 graduados, 49 tuvieron como lugar de residencia antes de ingresar a la carrera la ciudad de La Plata y 21 debieron migrar desde el interior (principalmente en provincia de Buenos Aires) a la ciudad de La Plata para estudiar. De estos 21, 13 eligieron quedarse en la ciudad luego del

egreso. De aquí nos atraen dos cuestiones para pensar, por un lado, qué lugares ofrecen mayor oportunidad de inserción laboral o al menos mayor diversidad de espacios. Por otro lado, qué es lo que ofrece la ciudad, pensada en términos de territorio donde se interrelacionan actores sociales, recursos e instituciones, para que estos graduados se queden ejerciendo allí su profesión por sobre sus lugares de procedencia.

Respecto de las posibilidades de inserción laboral en determinados lugares geográficos, reconocemos que la ciudad contiene varias y variadas instituciones donde el graduado puede insertarse tanto en espacios altamente institucionalizados, por ello vemos que la gran mayoría de los graduados se dedican a la docencia en universidad y en institutos de formación docente. Pero al mismo tiempo, también encontramos “espacios nuevos” en instituciones no educativas, haciendo referencia a aquellos espacios débilmente estructurados y que no se relacionan con los espacios tradicionales de la profesión, como la educación en cárceles, museos, barrios y programas ministeriales. La ciudad de La Plata cuenta con varios museos, entre ellos el más importante de la región en el campo de las Ciencias Naturales, el Museo de Ciencias Naturales. Cuenta con uno de los teatros más importantes, el Teatro Argentino, cede de variadas exposiciones y obras de teatro nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, como alberga una gran población en el casco urbano como en los alrededores, cuenta con las cárceles 1, 9, 28, 29 y 35, para ambos sexos, tanto de máxima como de mínima seguridad. Este año, la ciudad es sede del IV encuentro latinoamericano de educadores y tesistas sobre la educación en cárceles. Claramente, los graduados se concentran más en lugares donde ofrecen mayor interrelación entre ellos, las instituciones y los espacios de inserción.

Con relación a la segunda idea, acerca de qué ofrece la ciudad más allá de los espacios de inserción, por ejemplo, las ofertas culturales. Para ello suponemos una relación entre el graduado universitario y el consumo cultural, que la elevación del nivel de escolaridad hace que un número cada vez mayor de personas entre en la competencia por la apropiación de los bienes culturales. “El efecto de la elevación del nivel de escolaridad se ejerce, entre otras formas, por medio de lo que llamo el efecto de asignación estatutaria (“nobleza obliga”) que determina a los poseedores de algún título académico, que funciona como título de nobleza, a realizar prácticas —como visitar museos, comprar un tocadiscos, leer *Le Monde*— que se inscriben dentro de su definición social, o quizás podríamos hablar de “esencia social”. Así, la ampliación general de tiempo de escolaridad y sobre todo la utilización más intensiva del sistema escolar por parte de las clases

sociales que ya lo utilizaban mucho explican el incremento de todas las prácticas culturales” (Bourdieu, 1990: 139). En el Cuadro 4 se muestran las preferencias culturales de los graduados, divididos en función de su lugar de residencia, pensado en las posibilidades que ofrecería el territorio en términos en variedad de oferta cultural para los graduados que reconocemos consumidores de las mismas.

Cuadro 4. Preferencias y hábitos culturales de los graduados.

Hábitos culturales		Graduados en La Plata y capitales en el exterior egresados en décadas:					Graduados en el Interior egresados en décadas:				
		1970	1980	1990	00/05	Total	1970	1980	1990	00/05	Total
Cine	No	3	1	5	1	10	0	2	1	2	4
	Si	8	18	11	18	55	0	0	0	0	0
Museos	No	1	2	1	3	7	0	0	0	2	2
	AV	6	14	11	13	44	0	2	1	0	3
	Si	4	3	4	3	14	0	0	0	0	0
Exposiciones	No	2	3	3	8	16	0	0	0	2	2
	AV	5	15	9	10	39	0	2	1	0	3
	Si	4	1	4	1	10	0	0	0	0	0
Teatros	No	0	3	4	5	12	0	0	0	1	1
	AV	5	11	7	9	32	0	2	0	0	2
	Si	6	5	5	5	21	0	0	1	1	2

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que los graduados presentan un importante consumo cultural. De 65 que residen en grandes ciudades, 55 asisten frecuentemente al cine (más de dos veces al año), 65 visitan museos a veces o siempre, 49 asisten a exposiciones y 53 a teatros. Se trata de profesionales con un importante perfil de consumo cultural que también es posibilitado por el lugar donde viven. Tal es el caso del consumo de cine en los lugares del interior, donde declaran que no asisten al cine, y la causa es que no hay salas cinematográficas en dichos lugares (hablamos de pueblos del sur y del norte del país, particularmente). Para el caso de las exposiciones, la asistencia es posible por el grado de movilidad que ofrecen y recorren lugares

por fuera de las grandes ciudades, y la asistencia a teatros de lleva a cabo en el marco de ciertos viajes a las grandes ciudades. Con lo cual, reconocemos que la concentración de graduados en Ciencias de la Educación que eligen vivir en la ciudad no sólo se relaciona con las variadas instituciones y las posibilidades de inserción, sino también las posibilidades de acceso a las opciones culturales, que forman parte del comportamiento de los graduados de esta profesión.

Elecciones laborales y educativas en clave intergeneracional

La información acerca de las elecciones educativas y laborales de los graduados analizadas a luz de las elecciones educativas para sus hijos y las elecciones laborales de sus padres nos puede ayudar a comprender de alguna manera la idea de conservadurismo que puede estar operando en las trayectorias de los graduados. Inicialmente, y según venimos desarrollando, se observa una tendencia a avanzar por sobre los espacios instituidos y tener presencia en espacio laborales educativos diferentes para los que las Ciencias de la Educación fueron pensadas en sus inicios. Es posible pensar que estas elecciones y prácticas profesionales, contrarias a un conservadurismo socio laboral, también pueden ser observadas en las propias elecciones y prácticas familiares. Por ello, en este apartado presentamos las ocupaciones o profesiones de los padres y las madres de los graduados en Ciencias de la Educación, para conocer en qué medida se repiten o no las elecciones laborales, o más bien, en qué grado se conserva el trabajo de generación en generación. Asimismo, se presentarán las características de la escuela secundaria a la que asistieron los graduados y las características de la escuela primera y secundaria a la que asisten/asistieron sus hijos. Particularmente, nos interesa conocer si la educación recibida en los establecimientos educativos fue laica o religiosa. Manteniendo el interés en el grado de conservadurismo, las elecciones del tipo de educación de generación en generación nos estaría indicando que quienes sostienen con sus hijos un cierto apego a las normas religiosas serían más conservadores que quienes prefieren una educación laica para sus hijos, o quienes formados en la educación religiosa, no obstante prefieren una escuela laica para sus hijos.

Para comenzar el análisis, presentamos en el Cuadro 5 los motivos por los cuales los ingresantes o alumnos avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales de Salta, Luján y La Plata eligen la carrera. Agrupamos los argumentos en categorías: formativas, laborales, económicas y sociales.

Cuadro 5. Motivos de la elección de la carrera.

Dimensión	Motivos	UNSal 2001	UNLu 2003	UNLP 2008
FORMATIVA	Interés por la educación	9	16	36
	Para seguir formándose	11	0	9
	Interés por las materias de la carrera	0	0	10
	No poder entrar en la carrera preferida	3	0	0
LABORAL	Salida laboral	3	11	8
	Interés por la docencia	9	0	7
	Vocación	0	4	1
	De su vinculación con la problemática social	2	5	0
ECONÓMICA	Cercanía geográfica	0	10	0
	Retribución económica	1	0	0
	Falta de medios para cursar otros estudios	1	0	0
SOCIAL	Conocer profesionales del área	0	2	0
	Tradición familiar	0	1	0
	Prestigio	0	0	0
Otros		2	2	0
Total		41	51	67

Fuente: Ilvento (2004), Testa y Spinosa (2009) y Bracchi, Marano, Vicente (2009).

Los motivos por los que se elige la carrera de Ciencias de la Educación, al menos en los últimos años, son variados, pero fundamentalmente contemplan causas que van desde una idea más radical en busca del cambio social y por ello ven a la educación como posibilitadora de ello, hasta motivos más conservadores que tienen que ver con tradiciones o mandatos familiares y prestigio que otorgaría la carrera. Podemos observar que la mayoría de los motivos en las tres universidades se concentran en cuestiones de tipo formativas, el estudio de la educación como vehículo para lograr cambios en la sociedad o sistema educativo mismo. Por su parte, los motivos que se relacionan más con cuestiones conservadores son los menos elegidos, particularmente, por prestigio nadie ingresa a la carrera. Inicialmente, podremos sostener que la mayoría de quienes ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación lo hacen motivados por búsquedas de cambio y mejora social, y los menos lo hacen por tradición familiar. Inicialmente podemos sostener que quienes eligen la carrera lo hacen guiados por una actitud radical, una postura crítica frente a la realidad.

Veremos cómo se ve esto reflejado para el caso de las elecciones en la formación escolar. Consideramos que una variable para medir el grado de conservadurismo en las prácticas de los graduados para el caso de las trayectorias escolares es a través de la característica de laico o religioso. Para este último caso, lo entendemos como “el proceso que conduce a la constitución de instancias específicamente habilitadas para la producción, la reproducción o la difusión de los bienes religiosos y la evolución del sistema de esas instancias hacia una estructura más diferenciada y más compleja hacia un campo religioso relativamente autónomo, se acompaña de un proceso de sistematización y moralización de las prácticas que reconoce a un Dios justo y bueno, garante y protector del orden de la naturaleza y de la sociedad” (Bourdieu, 2006: 40). De esta manera, los datos del Cuadro 6 nos mostrarían por un lado, si la formación laica o religiosa recibida en la escuela fue reproducida en la formación de los hijos de los graduados. Al mismo tiempo, reconocemos cómo se conforma el grupo de graduados en términos de sujetos religiosos, relacionados con una formación orientada al orden y a su conservación, o de sujetos laicos, relacionados con una forma independiente de pensar el mundo por fuera del orden impuesto por la religión:

Cuadro 6. Elecciones educativas a lo largo de las generaciones.

Año egres o	Graduados		Hijos de graduados			
	Secundaria		Primaria		Secundaria	
			Laica	Religiosa	Laica	Religiosa
1970	Laica	9	22	0	20	2
	Religiosa	2	0	2	0	2
1980	Laica	14	30	0	22	2
	Religiosa	7	11	5	11	4
1990	Laica	12	18	4	10	3
	Religiosa	5	3	2	3	2
Totales		57	62	13	47	15

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, reconocemos una característica que reúne a los graduados de las diferentes décadas, su formación laica. La mayoría de los graduados y sus hijos han sido formados en escuelas laicas, y un grupo menor en escuelas con orientación religiosa. Respecto de esta característica en la formación a lo largo de las generaciones, se observa que la gran mayoría

de los graduados que asistieron a escuelas secundarias laicas, han elegido para sus hijos escuelas primarias y secundarias también laicas. Sólo unos pocos casos encontramos donde los hijos de graduados en escuelas laicas asisten a escuelas religiosas. Para el caso de los graduados formados en escuelas religiosas, se observa una mayor dispersión en las elecciones. No necesariamente repiten en sus hijos la formación recibida, más bien, envían a sus hijos tanto a escuelas religiosas como laicas, en parecidas proporciones.

La formación laica, recibida en uno de los principales espacios de socialización de un sujeto como lo es la escuela, y la ampliación de los espacios de inserción socio profesional por fuera de espacios institucionalizados, son características que pueden ser pensadas en relación. Esto es, los graduados en Ciencias de la Educación desde la década de 1980 salen de las instituciones educativas, ceden la comodidad y seguridad de un espacio conocido y cuidado en términos de reglas y mandatos sociales, por ir en busca de espacios donde hay muchas posibilidades de armar prácticas educativas, pero también donde aún falta mucho por decir. Tiene sentido observar que los graduados que toman estas decisiones y llevan a cabo las consecuentes prácticas han sido formados en escuelas donde no había una práctica religiosa, entendida ésta como reflejo de ciertos rituales, creencias y valores que contribuyen a mantener el orden y la adaptación social. Elección que se reproduce en las generaciones posteriores a los graduados. De esta manera, los graduados configuran un campo con diversidad de espacios de inserción profesional, no necesariamente legalizados y legitimados, situación que demuestra el atrevimiento al cambio por sobre la sacralización de espacios heredados.

Continuando con la idea de herencia, ahora en el plano familiar, Tenti Fanfani (2005) señala que algunas profesiones más que otras tienden a transmitirse en forma casi hereditaria. Esta transmisión no es explícita y formal, sino informal y difusa, pero real. Cuando la transmisión de ciertas características básicas de las profesiones se realiza de una generación a otra a través de experiencia relativamente cerrada y “privada” de la familia, adquiere ciertas formas que la vuelven extremadamente poderosa. La docencia es una profesión fuertemente endogámica, es decir, tiende a reproducirse en el interior de las configuraciones familiares. En el Cuadro 7 se muestran las ocupaciones o profesiones de los padres de los graduados de las diferentes décadas y posibilitan observar hasta qué punto permanece la herencia docente a lo largo de las generaciones.

Cuadro 7. Elecciones laborales a lo largo de las generaciones.

Trabajo	70		80		90		00/05		Total
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	
Maestro	2	3	1	5	2	8	1	7	29
Ama de casa		4		10		1		10	25
Comerciante	2	1	4	1	2	1	8		19
Empleado público y privado	3	0	5	1	3	2	3	3	20
Oficios**	0	0	3	1	2	1	2	0	9
Profesional de la salud	2	2	2	1	2	3	2	0	14
Ingeniería	0	0	1	0	3	0	2	0	6
Contador, escribano, abogado	1	0	2	0	2	0	0	0	5
Productor y empleado rural	0	0	0	0	1	0	2	0	3
N/C	1	1	3	2		1	1	1	10
Total	11	11	21	21	17	17	21	21	140

(**albañil, policía, marino, herrero, bicicleteiro, modista, artesano).

Fuente: elaboración propia.

De 70 graduados, 29 tienen madres y/o padres docentes. Es la profesión que más se repite de padres a hijos. Por ende, hay una importante reproducción de las elecciones laborales. En este punto, al retomar los espacios laborales primeros y actuales de los graduados, reconocemos que efectivamente el espacio que más gana en el campo de las Ciencias de la Educación es el de la docencia. Claramente hay una tradición a lo largo de las generaciones y hasta la actualidad que está operando en las elecciones laborales de los graduados. Si bien esta situación no coincide con los motivos de elección de la carrera, donde la opción de tradición familiar es una de las menos elegidas. Pero como hablamos de tradiciones, de herencias, lo más probable es que funcionen a modo de supuestos, no habiendo clara conciencia de ello. Al contrario, refuerza más la idea del grado de naturalidad con la que estarían eligiendo la carrera, una elección que finalmente es cultural, del modo de ser familiar. Entonces, cuando hablamos de espacios tradicionales como el de la docencia, estamos aludiendo a esta característica, una profesión que se refuerza de generación en generación y que no necesariamente es una práctica consciente, que aún revestida de elección racional, conserva la configuración social y laboral del círculo familiar.

También señalamos más arriba que es a partir de la década de 1980 que el campo profesional se diversifica, esto es, hay más variedad de trabajos y lugares, además del trabajo docente en las instituciones educativas. Más aún, la inserción laboral en los espacios formales sigue dominando la escena profesional de las Ciencias de la Educación. Entonces, los graduados avanzan en nuevos espacios pero sin relegar su presencia en los espacios tradicionales. El espacio tradicional de la docencia se refuerza en el ámbito familiar del graduado y se consolida en el campo laboral. “Hoy el puesto de maestro es uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscriptas en su propia estructura” (Tenti Fanfani, 1995). Entonces, el conservadurismo y la tradición propia de este espacio en el cuerpo de graduados de Ciencias de la Educación no sólo tienen una consecuencia de reproducción, sino que de alguna manera estaría contribuyendo a no ceder espacios. Es así que en el campo profesional de las Ciencias de la Educación convive una lógica conservadora lo que contribuiría a mantener espacios legítimos e institucionalizados, con una tendencia más radical que posibilita dotar de contenido a nuevos espacios.

Reflexiones finales

El campo profesional de las Ciencias de la Educación se funda en 1914 con el propósito de monopolizar la intervención educativa en la formación docente del sistema educativo nacional. Cien años después encontramos una reestructuración del campo, constituido no sólo de actividades formales sino también de actividades de acción pedagógica por fuera de la institución educativa. Ante este escenario tenemos dos posturas para avanzar en la indagación. Por un lado, desde un enfoque de la empleabilidad, donde el foco de análisis está puesto en el sistema productivo, determinante de las demandas sociales de las profesiones, y junto a ello, la formación universitaria como proveedora de los recursos humanos que el sistema necesita. En este caso, la diferencia importante entre teoría y práctica, entre formación y trabajo, permite pensar en términos de ajuste o desajuste entre lo aprendido en la universidad y en qué medida eso se ajusta a los requerimientos de los empleadores.

Por otro lado, se trata de un enfoque que privilegia más las acciones y prácticas de los graduados, donde se los reconoce con capacidad para construir la demanda social de la profesión. Si bien la comunicación aquí presentada constituye una primera aproximación al estudio de trayectorias

profesionales en Ciencias de la Educación, los avances aportan a las ideas enmarcadas en esta segunda perspectiva. La reestructuración de los espacios de intervención educativa forman parte de un conjunto de prácticas que los actores desarrollan para armar otros espacios de inserción que si bien no están reconocidos o no tienen tradiciones importantes como el caso del espacio de la docencia en las instituciones educativas, pero se trataría de espacios no sólo posibles de negociar regulaciones, sino en principio no habría una amenaza en términos de competencia. Para este caso, no hay diferencia entre teoría práctica, el foco está puesto en los saberes profesionales, la formación se dirime en el campo de acción mismo. Al mismo tiempo, los espacios de trabajo se presentarían como elecciones, si bien existe un conjunto de incumbencias propias de la profesión, esto no estaría impidiendo que el graduado pueda accionar y profesionalizar otros espacios.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1990) *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- (2006) Génesis y estructura del campo religioso. En *Relaciones*, No. 108, Vol. 27, pp. 29 – 83.
- COOMBS, Philip H. (1976) Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities. *Comparative Education Review*, Vol. 20, No. 3, pp. 281-293.
- DUBET, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.
- (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 39-66.
- JARAMILLO, Arnaldo Darío (2012) *La inserción laboral de los egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy*. San Salvador de Jujuy: EdiUnju.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira (2008) *La construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y UV*. RMIE, Vol. 13, Num. 36, pp. 143-171.
- NOVOA, Antonio (1997) Profesionalización de docentes y Ciencias de la Educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 9-10, N°. 19-20, pp. 251-288.
- RADONICH, Martha; Trpin, Verónica y Vecchia, María Teresa (2009) Movilidad de trabajadores y construcción social del territorio en el Alto Valle de Río Negro. *Avá*, No. 15, pp. 85 – 102.

- ROMANÍ, J. y Cívís Zaragoza, M. (2008) *La pedagogía profesional del siglo XXI. Educación XXI*, Número 011, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, pp. 133 – 154.
- TENTI FANFANI, Emilio (1995) Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, No. 7, pp.17-25.
- (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos aires: siglo XXI Editores.
- (2009) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente En VÉLAZ MEDRANO, Consuelo y Vaillant, Denise (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Buenos Aires: Santillana.
- TESTA, J. y Spinosa, M. (2009) *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- TRILLA BERNET, Jaime (1992) “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”. En Sarramona, Jaume (Ed.) *La educación no formal*. Barcelona: Ceac.
- VENTURA BLANCO, Javier (2005) *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VILLA, A. I.; Pedersoli, C. y Martin, M. (2009) Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3, n° 3, 113 – 128.